

1

EL «BULLYING» ESCOLAR. CONSIDERACIONES ORGANIZATIVAS Y ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN

(BULLYING: ORGANIZATIONAL CONSIDERATIONS AND STRATEGIES FOR INTERVENTION)

Joaquín Gairín Sallán, Carmen Armengol Asparó
y Blanca Patricia Silva García
Universitat Autònoma de Barcelona

DOI: 10.5944/educxx1.16.1.715

RESUMEN

La violencia entre los estudiantes de edad escolar es un problema global. En los últimos años y como consecuencia de la visibilidad de los conflictos internos y externos en las instituciones educativas, se ha evidenciado que la vida en común necesita de una regulación a la que es imprescindible dedicar tiempo, trabajo profesional y atención social. Las evidencias, la investigación y el conocimiento disponible reciente muestran un interés creciente de los profesionales por atender dicha problemática. La presente aportación es un ejemplo y recoge los resultados del debate virtual continuado que durante tres meses realizó la *Red Atenea* de 37 directivos españoles y la contrastación de sus resultados con otros 16 directivos. Sus aportaciones, recogidas de acuerdo con las técnicas de creación y gestión del conocimiento, se analizan y contrastan con la literatura existente y de acuerdo con los tópicos que se abordan. Los resultados proporcionan, desde la perspectiva práctica, una conceptualización, formatos de intervención y propuestas de mejora en relación a la temática abordada.

ABSTRACT

Violence among students at school ages is a global problem. In the last years and due to the obvious manifestation of internal and external conflicts in schools, it has come to light that the time shared with other people needs a regulation to which we must dedicate time, professional work and social attention.

Evidence, research and recent existing knowledge show that there is indeed keenness in Education professional workers to address this issue. This research is an example of this matter and it collects the results of a three-month virtual debate promoted by The Red *Atenea* among 37 Spanish directors whose contributions were contrasted with other 16 directors. The contributions, collected according to the generation and knowledge management techniques, are analyzed and compared with existing literature according to the subject they tackle. The results indicate, from the practical perspective, the conceptualization, mediation systems and proposals to improve course of action.

1. OBJETIVO Y MÉTODO DE ESTUDIO

El objetivo del presente estudio es constatar la utilidad de las redes de Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo (CGCC, en adelante) como instrumento para la formación en servicio y para la resolución de problemáticas profesionales de los directivos. Al respecto, se plantea como método la creación y desarrollo de una red virtual de directivos que utiliza herramientas propias de la CGCC, que se comenta a continuación.

El proyecto *Accele* (<http://accele.uab.cat/>) ha desarrollado desde 2003 un modelo de CGCC en red para el ámbito educativo. Esta plataforma se basa en el desarrollo y adecuación de un CMS (Course Management System) de código abierto como Moodle (<http://moodle.org>), un tipo de FLOSS (free, libre, Open Sourced Software) creado en su origen para el desarrollo de comunidades de aprendizaje «online» y fundamentado en principios pedagógicos sobre la construcción social de conocimiento. Aportaciones anteriores ya han presentado su aplicación a la actividad de los profesionales y directivos (Gairín y Armengol, 2006; Gairín y Rodríguez, 2007).

La red *Atenea*, creada en 2005 para directivos escolares, ha permitido profundizar en temáticas de interés práctico para este colectivo, generando documentos de interés y proporcionando herramientas para la intervención sobre la realidad. En nuestro caso, el modelo de CGCC en red desarrollado (figura 1) se basa en el debate, como estrategia a través de la cual se generan procesos de combinación, socialización, exteriorización e interiorización del conocimiento.

La red *Atenea* se inicia invitando a directivos, a través de inspectores y asesores de centros de diversas comunidades autónomas, a participar voluntariamente en la formación de un grupo CGCC. La temática seleccionada se aborda a través de un proceso que delimita progresivamente aspectos conceptuales y ejemplificaciones, con la idea de identificar de manera unívoca la temática a tratar y, posteriormente, clarificarla con ejemplos antes de pasar a analizar situaciones prácticas e intervenir.

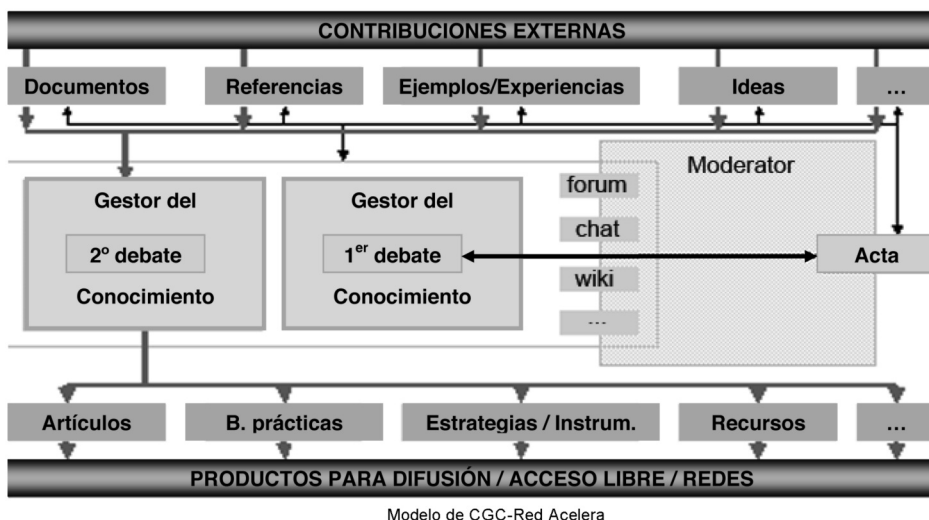


Figura 1. El Modelo *Accelera* de Creación y Gestión del conocimiento

La secuencia planteada en el estudio del «bullying» queda recogida en el cuadro 1. Las aportaciones realizadas a cada una de las preguntas son ordenadas periódicamente y presentadas de nuevo al grupo para su aprobación. Así, para cada período de quince días, el gestor de conocimiento (moderador en algunas redes) hace dos resúmenes (uno por semana) y da dos o tres días para que los participantes puedan incorporar elementos no considerados. Los resúmenes aprobados ya quedan establecidos como referentes y no suelen revisarse.

Preguntas de referencia	Objeto de análisis	Herramientas	Temporización
¿Qué entendemos por 'bullying'?	Concepto y características	FORO	1-15 de abril
¿Cómo identificarlo?	Ejemplificaciones	FORO / CHAT	16-30 de abril
¿Cómo diagnosticarlo?	Los instrumentos de diagnóstico	WIKI / FORO	1-20 de mayo
¿Cómo tratarlo?	Las pautas de intervención	WIKI / CHAT	21 de mayo-10 de junio
¿Cómo verificar su efectividad?	El análisis del impacto	WIKI / FORO / CHAT	15 septiembre-15 de noviembre

Cuadro 1. Secuencia del grupo *Atenea de CGCC*.

De esta manera y sucesivamente se delimita un concepto, se le caracteriza, se muestran situaciones reales donde se manifiesta de una manera clara o discutible, se proporcionan instrumentos para diagnosticar situaciones (que se crean a partir de la herramienta «wiki», que facilita la construcción colaborativa de propuestas), se recogen evidencias de su utilidad en la práctica y de sus resultados se extraen conclusiones que actúan como normativa indicativa para tratar el tema analizado desde la dirección. El proceso también permite que los participantes realicen propuestas, evaluaciones de impacto, acumulen nuevas formas de intervención o delimiten nuevos problemas, si desean continuar trabajando la temática.

El resultado es que 37 directivos y voluntarios, situados a grandes distancias, que no se conocen ni se han visto, son capaces en tres o cuatro meses, conectándose a la plataforma media hora cada semana, de generar y difundir un producto completo sobre como conocer, diagnosticar y actuar respecto a temas (el «*Bullying*» en el ejemplo, la desmotivación del profesorado o la imagen de la escuela, como otros temas abordados) que les son problemáticos.

Para identificar, validar y triangular la información obtenida con los 37 directivos, se conformó, en 2010, otro grupo con 16 directivos que formaron parte de un programa de formación para la dirección en el ámbito estatal. El propósito fue verificar las opiniones de primer grupo de CGCC, conocer su experiencia acerca de los temas tratados, contrastar los resultados con las opiniones del segundo grupo y corroborarlos con la literatura existente. Esta actividad se llevó a cabo en la última etapa del trabajo, por lo que fue posible profundizar en los temas que habían sido recurrentes durante el desarrollo del mismo (Coffey Y Atkinson, 2005).

El resultado se recoge a continuación. Se podrá comprobar las aportaciones teóricas con las propuestas prácticas respecto a las distintas cuestiones planteadas en el grupo de CGCC. De hecho, se identifican en los apartados que siguen aportaciones teóricas, valoraciones del grupo e interpretaciones sobre el fenómeno, que denotan la capacidad de esta estrategia para generar conocimiento profesional.

2. «BULLYING»: CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN

El fenómeno conocido como «bullying» ha dado pie a diversas aproximaciones. Una de ellas es la ya clásica que realiza Olweus (1983), quien lo describe como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un estudiante contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Más recientemente, Godas, Santos y Lorenzo (2008) señalan la

proliferación de conductas agresivas de tipo físico y verbal entre alumnos o hacia los maestros.

Los estudios más recientes realizados en nuestro país, como la tesis doctoral de Rodríguez (2010) o a las aportaciones de Ortega (2010), Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010) y de Holmgren y otros (2011), se han referido fundamentalmente a la naturaleza del fenómeno, analizando sus causas principales, la violencia en las aulas o los aspectos emocionales. Faltan estudios sobre estrategias derivadas de acciones organizativas (Viñas, 2005) o propuestas que incidan en la prevención desde los equipos directivos, que es el ámbito de estudio en el que pretendemos profundizar.

La continuidad del acoso en la escuela tiene consecuencias negativas para la persona, como el descenso de la autoestima, estados de ansiedad o cuadros depresivos, que dificultan en gran medida su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Osvaldsson, 2011). Asimismo, el alumno agresor actúa como el líder de un grupo y nunca lo hace de forma solitaria —situación que nos llevaría a hablar más de «enfrentamiento entre» que de «maltrato»—. A menudo, los demás miembros del grupo se suman a la agresión o, por el contrario, se abstienen de cualquier intervención bien guardando un silencio cómplice o bien alentando el maltrato.

El tema está así íntimamente relacionado con el poder interpersonal que se da en los grupos; es decir, la definición se basa en las relaciones de poder que se establecen entre un grupo de personas que tienen un mismo «status», aunque difieran en la posesión de los recursos de poder y no necesariamente estén en igualdad de condiciones.

La persona agredida, según estudios recientes como el de Petrosino y otros (2010), llega a pensar que lo que pasa es por algún motivo concreto provocando su introversión. Señalan que la constitución física de la víctima suele ser débil y va acompañada, algunas veces, de algún tipo de desventaja y de una sensación de indefensión. Algunas de estas características constatadas pueden ser la causa de la falta de denuncias, como lo podrían ser también el miedo a que los demás no crean lo que está sucediendo, vergüenza por no saber enfrentarse personalmente a un hecho de esta naturaleza, entornos poco receptivos a las denuncias u otras causas.

Las conclusiones del estudio realizado por Cerezo (2001), centrado en las variables de personalidad, precisan también algunos elementos del perfil físico de los agresores: ser varón —en una proporción de tres a uno— y poseer una condición física fuerte. Señala que los jóvenes agresores establecen una dinámica relacional agresiva y generalmente violenta con aque-

llos que consideran débiles y temerosos. Se consideran a sí mismos líderes y sinceros, muestran una alta autoestima y una considerable asertividad, rayando en ocasiones la provocación.

Por su parte, Avilés y Monjas (2005), en su estudio sobre la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales, señalan que el alumnado percibe más maltrato de tipo social y verbal que de tipo físico. Destacan que la edad influye en el tipo de maltrato, identificando los más elaborados con las edades superiores; también, que sucede mayoritariamente en el interior de los centros educativos y lejos de la vista de los adultos. Asimismo, apuntan y corroboran los directivos, la opinión de los alumnos sobre que el profesorado interviene poco y que eso alienta a los agresores, lo que justifica, para los directivos del grupo de CGCC, la necesidad de movilizar acciones organizativas y educativas en los centros escolares.

3. LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA. DIAGNÓSTICO ACTUAL

El fenómeno del «bullying» ha existido siempre y se ha dado en todo tipo de centros educativos: privados o públicos, selectivos o marginales, situados en grandes ciudades o en pueblos pequeños. Su alta visibilidad actual se debe a una mayor sensibilidad, una mayor preocupación por parte de algunas familias, una menor tolerancia ante el fenómeno y una mayor difusión por los medios de comunicación (Armas y Armas, 2005; Lucas, 2007).

Adicionalmente, el Informe Cisneros X (Oñate y Piñuel, 2006) ya señalaba que la incidencia del «bullying» a nivel estatal tenía unos resultados alarmantes. El 23.3 % de 25.000 escolares encuestados dicen haber padecido en alguna ocasión acoso —físico o psicológico— por compañeros de clase. Hasta la aparición de este informe, los estudios realizados en España sobre la incidencia del «bullying» situaban el porcentaje de víctimas entre el 5% y el 15% del total de alumnos. Señala también que la utilización de un mote no deseado por la víctima puede llegar a causar en esta tanto daño como una agresión física.

La repercusión mediática ha tenido en el tema una doble función: la primera, que podemos calificar de positiva, ha sido la de aflorar el problema y mejorar la movilización social que se ha generado; la segunda, se refiere a la función negativa: la noticia sensacionalista que no ayuda a identificar el problema, origina alarma social e incertidumbre entre las familias (Castillo 2006; Maili, y Terry, 2010). El silencio de los espectadores es aprovechado por los acosadores, que actúan con la seguridad de que no habrá resistencia por parte de los testigos de las agresiones.

La sociedad actual tampoco ayuda demasiado a mitigar el efecto «antena», ya que lo calificado hace unos años como falta de respeto y comportamiento incorrecto, hoy parece normal entre los jóvenes.

«... la violencia que surge en nuestros centros de enseñanza se explicaría por el hecho de que tales centros estarían reproduciendo el sistema de normas y valores de la comunidad en la que están insertos y de la sociedad en general. Los estudiantes, por tanto, estarían siendo socializados en “anti-valores” tales como la injusticia, el desamor, la insolidaridad, el rechazo a los débiles y a los pobres, el maltrato físico y psíquico y, en resumen, en un modelo de relaciones interpersonales basado en el desprecio y la intolerancia hacia las diferencias personales en particular y hacia la diversidad étnica en general» (Moreno, 1998: 96)

Siempre han existido personas que han intentado imponerse a los iguales mediante la violencia. Sin embargo, esta situación parece repetirse con más frecuencia actualmente, o, al menos, es más conocida y difundida. Una sociedad que promueve el desarrollo personal y los valores a través de todos los medios a su alcance creen los directivos que disminuye la presencia de este fenómeno.

Por el contrario, si un país promueve las desigualdades personales y la violencia como método para la resolución de conflictos, es posible que el «bullying» se esconda detrás de cada esquina. Coincidimos así con la afirmación de Avilés (2005), cuando manifiesta que el «bullying» es un indicador de la falta de salud de la sociedad en la que está inserta la escuela y que esta no hace, ni más ni menos, que reflejar los valores que imperan en aquella.

Estudios específicos en España, como los de Ayerbe, et al. (2005) y Sánchez (2007), estiman que uno de cada cinco alumnos está implicado en este tipo de procesos, como agresor, como víctima o como ambas cosas a la vez. Apuntan que es un fenómeno asociado a situaciones como el fracaso escolar o ambientes familiares específicos y es atribuible a cualquier clase social. Los sujetos agentes de «bullying» reproducen formas de conductas observadas y presentan una ausencia absoluta de interiorización de las normas.

Manifiestan, y ratifican los directivos, que detrás de los agresores normalmente hay familias «inconsistentes», padres y madres que no han puesto límites, que no han enseñado a sus hijos a respetar las normas y que tienen un escaso control y supervisión sobre la vida de sus hijos. El problema se agrava, advierten, cuando al bajo interés por la educación de los hijos se añade el no reconocer el problema, dificultando el desarrollo de medidas en

tiempo real y útil; también, el hecho constatado de que algunas víctimas llegaran a convertirse en agresores, dando al problema una dimensión cíclica aún más preocupante.

Lo que está bien o mal no está determinado en absoluto por criterios propios, y sí por elementos represivos o coactivos, y no hay ningún tipo de pensamiento causal, consecutivo o alternativo; es decir, el desarrollo moral es muy precario y poco autónomo. El profesor de psiquiatría Rojas (2005) señalaba en un reciente artículo de prensa que *«los maltratadores suelen ser personajes inseguros y provocadores, que no han madurado la capacidad de sentir compasión ante el sufrimiento ajeno»*.

Resultados de estudios como el de Ortega (1994) o el ya clásico proyecto Sheffield indican que el número de víctimas en la etapa de educación primaria es del 10%, mientras que en la secundaria se sitúa alrededor del 5%. Collel y Escudé (2002:4) hablan de la edad 11-14 como edad crítica, por coincidir en ella las conductas de «bullying» y las problemáticas propias del período adolescente que comienza. También, Oñederra et al. (2005) confirma que a partir de los 14 años los casos van disminuyendo, aunque pudiera atribuirse este fenómeno a que el foco de atención de los adolescentes/jóvenes va descentralizándose de la escuela/instituto a otros ámbitos, las relaciones se amplían y con ello el mundo también y algunas actitudes se van diluyendo.

No queda claro, por tanto, en qué edades o etapas educativas (primaria o secundaria) se da más este fenómeno. A «priori», uno piensa que en secundaria, quizás por el efecto de *«alarma social»* que provoca la violencia existente en este nivel educativo, porque el caso más conocido de Jokin (Barbeira, 2007) afectó a esta etapa educativa o bien porque diversos estudios realizados en España y el informe del Defensor del Pueblo se centraban en secundaria. Sin embargo, los datos que aporta la literatura (Olweus, 1997, por ejemplo) y autores anglosajones (Rivers, Duncan y Besag, 2007, Urbanski y Permuth, 2009) señalan que se da más intimidación en la etapa de primaria que en la de secundaria. Concretamente se habla del 17% a los 7 años y del 5% a los 15.

Sería interesante analizar, en nuestro contexto, la influencia de la readaptación social que nuestros alumnos han de realizar cuando pasan de primaria a secundaria, como situación desestabilizadora y de influencia en el «bullying». La convivencia en un mismo centro de alumnado procedente de varios colegios de Primaria puede generar nuevas redes sociales, grupos de amigos, pandillas más diversas o, por lo contrario, nuevas situaciones que son el «caldo de cultivo» de la rivalidad o del abuso. En esencia, los estu-

diantes abusones y víctimas tienen antecedentes en la etapa de primaria, pero el instituto funciona como un espacio que amplía la diversidad.

Los directivos señalan, a partir de su experiencia, que resultaría muy limitado el considerar que el problema pudiese resolverse sólo con la vigilancia, pues ésta sólo serviría para encontrar a los transgresores, producir el correspondiente castigo y generar más agresividad. Sería necesario, por tanto, el compromiso de las instituciones escolares en torno a la educación en valores como forma de enfocar los problemas derivados de la convivencia. Suscriben que dicho compromiso, o al menos la búsqueda del mismo, es una necesidad y un trabajo mucho más patente en secundaria que en primaria.

4. MANIFESTACIONES EVIDENTES DEL «BULLYING»

La convivencia y los conflictos es algo inherente a las organizaciones, confirman los directivos. Sin embargo, ¿dónde se sitúa la barrera entre lo que podemos admitir como un comportamiento corriente y uno de acoso? Es difícil establecer límites, especialmente cuando el nivel de maltrato es bajo o medio-bajo y su forma de manifestarse relativamente sutil, que es prácticamente siempre. El problema va unido a la línea que separa la agresión que requiere atención por parte del docente y otras formas de comportamiento poco edificantes o muy vinculados a las culturas reinantes (que no quiere decir que no merezcan atención educativa), que van desde el sexismo a los excesos competitivos en la actividad deportiva, por citar algunos casos concretos.

La diferencia fundamental que separa un acto del otro estaría en cómo lo vive la víctima, y la forma como esta percibe la situación. Estas situaciones de maltrato afectan a la vida cotidiana de la víctima, pues no puede desarrollar plenamente sus actividades personales, sociales o académicas, causando una incidencia seria en su vida que se manifiesta en forma de miedo o ansiedad, aislamiento social, peores notas, etc.

La conducta constitutiva de «bullying» se considera así cuando afecta al normal comportamiento de la víctima y/o de la clase, tanto fuera como dentro del centro educativo. Las conductas que causan sufrimiento a las personas son variadas e incluyen: insultos, motes, insidias, hacer el vacío o excluir, maltratar las pertenencias, amenazar, empujar, pegar, etc. Podríamos agruparlas como conductas de maltrato verbal, físico o psicológico.

La barrera se sitúa en la repetición y en la diferencia de poder (asimetría de la relación) que se establece entre la persona acosada y la acosadora. Esta relación es percibida como dolorosa (emotiva, físicamente, etc.),

injusta, no aceptada, por parte de la víctima aunque no lo exprese y lo sería también por los profesores, si éstos supieran de ella.

Como ya hemos dicho anteriormente, no es fácil detectar a una víctima de «bullying» ya que no se manifiesta de forma inmediata y cuando lo hace sus formas son sutiles y poco alarmantes. Por ello, hay que estar atentos y detectar cualquier cambio significativo en el comportamiento de la posible víctima, señalando los directivos como indicadores:

- a) Si la persona se vuelve retraída y habla menos, deja de salir con los amigos, pasa mucho tiempo sola, está sensible y llora o se enfada con facilidad, o si se producen cambios en el apetito y come menos o sin hambre.
- b) Si duerme muchas horas o se desvela por la noche o si descuida su aspecto personal o disminuye su rendimiento sacando peores notas; también, si presenta signos externos como posibles golpes, moratones, arañazos o prendas de vestir rotas.
- c) Si la persona rehúsa ir al colegio sin motivo aparente o, al insistir, finge o padece todo tipo de malestar (males de cabeza, dolores de estómago, vómitos, problemas visuales, dolores en brazos y piernas, hiperventilación) y argumenta antes que reconocer el verdadero problema que le preocupa.

Parece que los estudiantes que intimidan a sus compañeros tienen la necesidad y el deseo de tener el control, el poder y de infligir daño al que consideran indefenso. Además, obtienen placer al causar sufrimiento en los demás y justifican sus conductas diciendo que fueron las víctimas los que provocaron sus acciones. El deseo se materializa en una acción o en un conjunto de acciones que se dan de forma reiterada. Las niñas y adolescentes tienden a usar la intimidación más sutilmente y acostumbran a aislar a sus víctimas del resto de los compañeros a través de la manipulación y esparciendo rumores malintencionados.

Los estudios realizados con adolescentes (Avilés 2005; Maunder, Harrop, Tattersall, 2010) reflejan que las personas que se reconocen como agresoras en la escuela (existe una mayor frecuencia en la adolescencia temprana 13-15 años) lo son cuando se experimenta una mayor dependencia del grupo de compañeros y en el ocio. Se diferencian de sus compañeros, y así lo ratifican los directivos, por:

1. Estar más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distintos tipos de relaciones, incluidas las

relaciones entre iguales, manifestándose también como más racistas, xenófobas y sexistas; es decir, que tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión.

2. Asentar menor disponibilidad de estrategias no violentas con las que resolver conflictos entre iguales, así como una mayor disponibilidad para la agresión.
3. Tener dificultades para ponerse en el lugar de los demás. Su razonamiento moral es más primitivo, siendo más frecuente entre ellos la identificación de la justicia con «*hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen*», orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas, y su identificación con una serie de conceptos estrechamente relacionados con el acoso escolar, como los de chivato y cobarde, que utilizan para justificarlo y mantener la conspiración del silencio que lo perpetúa.
4. Estar menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores.
5. Ser percibidos por sus compañeros como intolerantes y arrogantes. Cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se integrarían individuos que han tenido pocas oportunidades anteriores de protagonismo positivo en el sistema escolar.

El mismo estudio manifiesta que los espectadores, o personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella sin hacer nada para evitarla, pueden producir, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (miedo a poder ser víctima de una agresión similar, reducción de la empatía, etc.). Contribuyen, asimismo, a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro protagonistas directos de la violencia.

Cualquiera de los mensajes emitidos por las víctimas, agresores o espectadores puede dar señales de alarma para empezar a indagar más a fondo e intervenir si fuera necesario. Cuando hablamos de detección, lo que intentamos es localizar el problema antes de que este se «escape de las manos», utilizando para ello, y como ejemplo que apuntan los directivos, un estudio del clima social del aula (sociograma). Se puede efectuar a lo largo del primer trimestre y en todos los grupos del centro. Los resultados obtenidos pueden dar una idea de los liderazgos, rechazos, relaciones de juego y sociales con los que tenemos que contar y que están establecidas entre los estudiantes.

5. IMPLICACIONES PARA LA DIRECCIÓN Y PARA LAS FAMILIAS

Estudios como los Teixidó y Capell (2006) o manifiestos diversos (Doménech y Guerrero, 2005 o el recogido en la revista *Comunidad Escolar*, 2007) coinciden con los directivos en que la prevención se relaciona con la educación y con la acción conjunta entre la familia y las instituciones escolares.

Subrayan que una educación no violenta, basada en el respeto y la tolerancia, fomenta modelos de resolución de conflictos desde el diálogo y la no-agresión y evita la imposición por la fuerza de opiniones, gustos y normas. Una educación responsable se vincula a una comunicación fluida entre la familia, al apoyo activo a los hijos, a una motivación adecuada para hacer frente a sus obligaciones y al fortalecimiento de la capacidad de tomar decisiones aceptando las consecuencias de las mismas.

La prevención que aquí sugerimos va encaminada a una respuesta mucho más global que toma como punto de partida la necesidad de que la convivencia se convierta en eje del sistema relacional del centro y se aborde como un aspecto a considerar en la organización y funcionamiento del centro educativo. Esta respuesta global asume, por tanto, que el tema de la convivencia va más allá de la resolución de problemas concretos o de conflictos esporádicos por parte de las personas directamente implicadas.

El aprendizaje de la convivencia, el desarrollo de relaciones interpersonales de colaboración, la práctica de los hábitos democráticos fundamentales, se colocan en el centro del currículum escolar y de la estructura organizativa del centro educativo. A su vez, las manifestaciones de «bullying» o, más en general, los retos cotidianos de la vida dentro de la institución, afectarían a todas las personas de la comunidad escolar —y no solo a los directamente involucrados—, reforzando una implicación activa de todos en su prevención y tratamiento.

Muchos de los estudios y experiencias citadas ratifican la opinión de los directivos: estrechas relaciones entre el currículum escolar, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación y las normas de convivencia, que delimitan la probabilidad de que ocurran fenómenos de comportamiento antisocial en el aula o en el centro. A partir de las experiencias, se observa que un avance en estos temas produce una mejora casi inmediata del bienestar en el centro educativo y de los elementos que configuran un *buen clima escolar*, creando así lo que se han denominado *centros dialogantes*.

Por ejemplo, el porcentaje de tiempo lectivo que el profesor dedica en el aula a procesos de grupo y a relaciones interpersonales está relacionado

con la disminución de los comportamientos disruptivos y de maltrato entre iguales; lo mismo parece ocurrir con el porcentaje de tiempo lectivo dedicado a cuestiones de normas, orden y disciplina.

Algunas prácticas, que pueden plantearse complementariamente o de forma independiente, son apuntadas por los directivos:

- a) **Sensibilización.** Supone acercarnos al problema con materiales que hacen reflexionar al alumnado sobre la importancia de la convivencia. Podemos contar con material audiovisual, trípticos, estudios de casos y actividades para trabajar sobre sentimientos y valores. El programa educativo de prevención del maltrato entre compañeros, organizado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Andalucía —modelo SAVE (Ortega, 1997)— o las campañas periódicas con folletos informativos destinadas a la comunidad educativa, son algunas concreciones.
- b) **Formación.** Se les explica a todos los alumnos los roles de los implicados, las consecuencias, y la importancia de evitar el uso de estrategias de prepotencia por el bien de todos; también, cómo actuar ante situaciones de violencia: no callar, comunicarlo al tutor, padres u otra persona en la que confíen, evitar situaciones de peligro; estar acompañado, etc.
- c) **Acción.** Consiste en que el alumno tome la iniciativa y nos proponga actividades, tales como debates en el aula, organizar actividades de convivencia y actividades para evitar la exclusión, grabar situaciones conflictivas y analizarlas en clase, etc.
- d) **Plan de desarrollo de Habilidades Sociales.** Se puede realizar a través de los propios tutores con la supervisión de un psicólogo o pedagogo del propio centro o externo a él.
- e) **Legislación.** Se trata de establecer normativa sobre la convivencia dentro de los propios reglamentos de los centros escolares, estableciendo con claridad los fines educativos y penalizando la conducta agresiva, acosadora, «chulesca».
- f) **Difusión.** Potenciar mensajes coherentes entre todos los miembros de la comunidad educativa: padres, profesores, personal no docente, etc. Al respecto, se pueden propiciar encuentros con las familias para que se sientan protagonistas y crear lazos de relación entre todos.

Todas estas prácticas fracasarán si no se asume que el «bullying», tal y como comentan Avilés (2005), Santana y Mir (2007) y Barbeira (2007), es un fenómeno social, que tiene que ver con los derechos democráticos de convivencia de todas y cada una de las personas y de los grupos en su conjunto, y que se aprende en todos los espacios y tiempos donde se ponen en juego. Se justifica así que las acciones propuestas exijan la colaboración de toda la comunidad educativa: dirección, profesores, orientador, alumnos, familias, sin olvidarnos de la parte de responsabilidad que en este proceso tiene la Administración educativa.

Ésta ha de ser, según los directivos y en algunos casos así sucede, la encargada de encabezar y dirigir la lucha organizada contra el «bullying», destinando para ello los recursos que sean necesarios. Algunas actuaciones serían: a) impartir formación a cada centro (profesorado, alumnado y familias) para que conozcan que es el «bullying», cómo prevenirlo, cómo detectarlo y cómo afrontarlo; b) analizar los espacios y los tiempo durante los cuales se produce la mayor parte de las agresiones y actuar en consecuencia; c) crear números de teléfono gratuitos para la denuncia, atención y orientación de las víctimas; d) realizar estudios e investigaciones para medir el nivel de incidencia del «bullying» en cada centro y disponer en los centros de personal especializado para el tratamiento de las víctimas, de los agresores y de los testigos.

Todos los estudiantes tienen mucha vida por delante para aceptar su papel para siempre y merecen una oportunidad para salir de la situación en la que se encuentran. Respecto a las familias, Barri (2006) y Sánchez Aneas (2009) presentan algunas recomendaciones que son refrendadas por los directivos:

a) Al interior de la familia:

Tomar conciencia de la gravedad del problema, evidenciar la situación y acudir a la escuela.

Intentar controlar las horas dedicadas a la TV, a los videojuegos, y sus contenidos.

Colaborar con el centro educativo, hablando siempre con respeto hacia la escuela.

Valorar la educación y el esfuerzo (procurar establecer en las casas un modelo de educación cálido y coherente, pero firme, que impone límites razonables y claros); y fomentar y premiar los comportamientos solidarios, la compasión y el sentimiento de justicia.

b) Al exterior de la familia:

Acudir a un experto si se detecta algún problema de conducta serio.

Controlar todo lo que se pueda el comportamiento de los hijos adolescentes en horario extraescolar.

Procurar conocer a los amigos de los hijos.

Incrementar la presencia, la participación y la potestad de las familias en la escuela requiere de nuevas propuestas de colaboración en la búsqueda de soluciones conjuntas para afrontar situaciones de violencia en las aulas. El aislamiento que les ha caracterizado ha de superarse en beneficio de los alumnos y las alumnas que conviven cada día en la escuela.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS PARA LA MEJORA

Los resultados obtenidos han permitido comprobar que la actuación del director y el equipo directivo es fundamental en el momento de identificar, prevenir y promover actuaciones que eviten los problemas actuales de convivencia en las escuelas. Con relación a los alumnos, se identificó la necesidad de promover que desempeñen el papel de expertos y que ellos mismos resuelvan, de forma pacífica, los conflictos.

Es imprescindible trabajar con las familias suscitando medidas de prevención. Con la familia de la víctima habría que ver cómo viven la situación y buscar alternativas a la forma cómo se viene abordando el conflicto y con la familia del agresor analizar las circunstancias y orientarle, junto a su familia, sobre conductas alternativas.

A pesar de que se ha avanzado sobre la temática con el profesorado, el trabajo que realizan en las aulas se vive en forma aislada. Es perentorio que se busquen espacios de colaboración y formación; saber identificar un caso de violencia y actuar adecuadamente requiere de una actualización y capacitación específica que se podría incluir en los programas de formación inicial y permanente.

Corresponde al equipo directivo realizar un seguimiento y evaluación de la situación, especialmente durante las semanas siguientes a la identificación de un caso de «bullying»: intervenir y hablar con la víctima, con el o los agresores y con otros estudiantes de clase para confirmar si lo acordado entre todos se está llevando a cabo y si hay que volver a intervenir.

Las propuestas que siguen recogen las aportaciones de los directivos participantes. La primera de ellas es recoger por parte del tutor y del orientador del centro (en caso de que lo haya) la máxima de información sobre las personas implicadas.

- a) Localizar el problema, delimitar el contexto escolar (clase, recreo, nivel, centro) del contexto social y del contexto familiar en el que se desarrolla e identificar quién o quiénes son los actores pasivos o activos: agredido, agresor o agresores, grupo de apoyo al agresor. Tratar en clase la situación, para buscar la participación positiva de los espectadores.
- b) Realizar entrevistas activas y empáticas con los alumnos implicados con la pretensión, por un lado, de tener una visión exacta del problema. Al respecto, existen protocolos detallados que proporcionan pautas (por ejemplo, el método de Pykas). Por otro, crear a su alrededor un «*círculo de confianza*» para que actúen como protectores. Habrá que garantizar la protección y demostrar, a la persona agredida, que no está sola.
- c) Llevar a cabo actuaciones que refuercen la autoestima y confianza de la personas agredida. Hacer que pierda el miedo, integrarla en un grupo que le responda, intervenir acerca de sus problemas iniciales. Trabajar ampliamente con temas relacionados con la expresión de sus sentimientos y emociones. Mostrarle apoyo, señalarle que tiene una vía de comunicación abierta, que puede contar con el equipo de profesionales del centro; enseñarle a minimizar la valoración que hace de lo que le ocurre y mostrarle aspectos positivos de su personalidad.
- d) Hablar con la persona agresora para analizar la situación y para que se dé cuenta de lo que está haciendo. En presencia de la persona agredida, podría hacerse una especie de dramatización simulada cambiando los papeles (persona agresora-persona agredida). Demandarle que exprese conductas alternativas a lo que viene haciendo (cómo debería actuar) o intentar llegar a algunos compromisos. Si bien es cierto que la autoridad del directivo ha de ser firme y que la tolerancia ha de ser cero, es importante mostrar que no se acepta la conducta mostrada, no se rechaza a la persona sino a lo la actuación que ha tenido.
- e) Identificar a los espectadores, pues juegan un papel importante y a menudo se repara en ello. Hay que trabajar con ellos temas de colaboración mutua, incluso utilizar ejemplos históricos concretos.

Hay que elogiar los comportamientos responsables y la necesidad de cooperar para no dejarse avasallar por los violentos.

- f) Trabajar conjuntamente con el jefe de estudios o coordinar pedagógico y con el equipo de tutores para recibir información acerca del alumno (agresor y agredido), su trayectoria en el curso y analizar el problema y su posible solución. El coordinador pedagógico puede ser la persona idónea para coordinar las reuniones entre el profesorado y las familias. Cuenta con elementos para analizar la situación y proponer (en caso necesario) la sanción correspondiente porque es quien conoce de cerca lo que pasa en cada una de las aulas.

Con toda la información disponible se pueden determinar las mejores estrategias para llevar a cabo, ya que no todos los casos tienen el mismo tratamiento. A veces, el tema puede ser reconducido por el propio equipo docente, pero, también, puede haber situaciones que necesiten de apoyo externo. A través del equipo directivo se analiza dónde puede ir a pedirse el apoyo necesario, considerando que hay casos que requieren la atención de un servicio especializado para que actúe directamente con las familias y los niños, dando pautas claras de comportamiento y de organización a la familia y/o al centro.

Reunida la información y tomadas las decisiones, es necesario entrevistarse con las familias y los alumnos para establecer unas líneas de actuación y realizar un seguimiento periódico de la intervención. Hay veces que la familia pide refuerzos, ayuda externa para el niño o niña, porque no sabe cómo actuar o cree que le vendría bien complementar la actividad del centro educativo; en otras ocasiones, el rechazo de la familia dificulta mucho la tarea, ya que desaparece la complicidad y el apoyo mutuo tan importante en estos casos.

Resaltar, por último, que la tutoría es el pilar cuando las conductas indeseables se producen, ya que es quien tiene más posibilidades de reconducir y de reconvertir en pedagógica una situación que no podemos pasar por alto.

En definitiva, la intervención sobre situaciones de «bullying» ha de considerar, por una parte, la necesidad de actuar de manera interrelacionada sobre los planteamientos institucionales (fundamentalmente, proyecto pedagógico y normativa de centro), las estructuras organizativas de apoyo al estudiante y el sistema relacional; por otra, la importancia que tiene la detección temprana de problemáticas para promover programas de cambio que, a partir de procesos de sensibilización, actuación, formación y seguimiento, ayuden a instaurar formas de convivencia más positivas que las existentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armas Castro, M. y Armas Barbazán, C.M. (2005). *Violencia escolar*. Vigo, Nova Galicia: Ediciones S.L.
- Avilés, J.M. (2005). El acoso escolar («bullying»): derechos humanos en riesgo. *Escuela Española*, 3673, 7.
- Avilés, M. Monjas, C. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales. *Anales de psicología*, 21, 27-4.
- Ayerbe, E. Aramendi, J., Balsells, B., Miñambres, A., Arco, I., y Armengol, C. (2005). *Estudio comparativo entre el País Vasco y Cataluña sobre la indisciplina y la violencia escolar*. Universidad del País Vasco, Universidad de Lleida: UAB.
- Barbeira, S. (2007). Berriro gerta ez dadin. *Comunicación e xuventude*: Actas do Foro Internacional. Edt: Lit.
- Barri, F. (2006). *SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Madrid: Praxis.
- Castillo, S. (2006). IV Encuentro Hispano-Luso sobre violencia escolar. *Escuela*. 449,5
- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*. 15 (1), 21-34.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica «bullying» (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17 (1), 37-43.
- Coffey y Atkinson (2005). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Collel, J. y Escudé, C. (2002). La violencia entre iguales a l'escola: el «bullying». *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 20-24. <http://www.xtec.es/~jcollel> [consulta: 2005: 31 de marzo].
- Comunidad Escolar (2007). Declaración «Por la convivencia y contra todo tipo de violencia en los centros educativos». *Comunidad Escolar*, 803.
- Doménech, J. y Guerrero, J. (2005). *Miradas a la educación que queremos*. Barcelona: Graó.
- Gairín, J. Coord. (2005). Proyecto Accelera. <http://acelera.uab.cat/> [consulta: 2011: 31 de marzo]
- Gairín, J. y Armengol, C. (2006). La Red Atenea para la gestión del conocimiento. *Temáticos escuela*, 18, 19-22.
- Gairín, J. y Rodríguez, D. (2007). n Colen, M.T. y Imbernón, F. (eds.). *Actas del I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona, 226-239.
- Godas, O., Santos, R., Lorenzo, M. (2008). Convivir en los centros educativos ¿Cómo los ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón*, 60 (1) 41-58
- Holmgren, J. y otros (2011). *Decreasing bullying behaviors through discussing young-adult literature, role-playing activities, and establishing a school-wide definition of bullying in accordance with a common set of rules in language arts and math*. Chicago, Illinois: Manuscript without publishing.
- Lucas, B. (2007). El Consejo Escolar del estado acuerda una declaración por la convivencia. *Escuela*, 3 735 (157).
- Maili, P. Terry, K. (2010). *El Acoso: contextos, consecuencias y control*. Barcelona: UOC.

- Maunder, R., Harrop, A., Tattersall, A. (2010). Pupil and staff perceptions of Bullying in secondary schools: comparing Behavioural definitions and their perceived seriousness. *Educational research*, 52 (3), 263-282.
- Moreno O. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-204. <http://www.campus.oei.org/oei-virt/rie18> [consulta: 2005: 21 de abril].
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. In Magnusson, D. and Allen, V. (Eds.). *Human development. An interactional perspective*. New York: Academic Press, 353-365.
- Olweus, D. (1997). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Oñate, A., Piñuel, I. (2006). *Informe Cisneros X*. Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo. Alcalá: Ediciones TEA
- Oñederra, J.A., Martínez, P., Tambo I., y Ubieta E. (2005). *El maltrato entre iguales, «Bullying» en Euskadi. Educación Primaria*. Gobierno Vasco: ISEI-IVEI.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1997) Intervención educativa El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Cuadernos de Pedagogía* 270, 60-65
- Ortega, R. (2010). El observatorio europeo de la violencia escolar. *Cuadernos de Pedagogia*, 359, 1-4.
- Osvaldsson, K. (2011). Bullying in context: Stories of bullying on an internet discussion board. *Children & Society*, 25 (4), 317-327.
- Petrosino, A. y otros (2010). What Characteristics of Bullying, Bullying Victims, and Schools Are Associated with Increased Reporting of Bullying to School Officials? *Issues y Answers*, 092, 1-45.
- Rivers, J. Duncan, N. & Besag, V. (2007). *Bullying: A Handbook for Educators and Parents*. Westport: Greenwood
- Rodriguez, A. (2010). *Violencia escolar en sociedades pluriculturales: bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural*. Tesis doctoral. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Rojas, L. (2005, 2 de abril). Los estragos del acoso escolar. *El País*, Tribuna.
- Sánchez Aneas, A. (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas: manual de prevención e intervención*. Alcalá la Real: Formación Alcalá.
- Sánchez, S. (2007). *Educación para la convivencia desde la perspectiva de la cultura de la Paz en un contexto multicultural. Análisis y evaluación de la convivencia escolar en los centros de Melilla*. Granada: Universidad de Granada. Manuscrito sin publicar.
- Santana, N. y Mir, J. (2007). La conciliación y los acuerdos contractuales. *Convivencia en la escuela*, 5, 1-8.
- Teixidó, J. y Capell, D. (2006). La millora de la convivència als centres educatius. Què poden fer-hi els equips directius. *I Jornada d'organització i Direcció de Centres Educatius*. Girona 14 de novembre de 2006.
- Urbanski, J. Permuth, S. (2009). *The Truth about: What Educators and Parents Must Know and Do*. USA: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Viñas, J. (2005). Aspectes organitzatius en mediació i resolució pacífica de conflictes en centres educatius. *Revista d'organització i gestió educativa*. 7, 7-12.

PALABRAS CLAVE

Bullying, gestión del conocimiento, estrategias organizativas, formación en servicio.

KEY WORDS

Bullying, knowledge management, organizational strategies, training in service.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Joaquín Gairín Sallán, Catedrático de Universidad, Director del grupo consolidado de investigación EDO (<http://edo.uab.es>) y Coordinador de la RedAge (<http://www.redage.org>). El desarrollo organizacional, la dirección escolar, la creación y gestión del conocimiento y la evaluación de programas e instituciones, son sus líneas de trabajo principales.

Carmen Armengol Asparó, Titular de Universidad, Miembro del grupo de investigación EDO. El desarrollo organizacional, la dirección universitaria y la formación de equipos directivos, son sus líneas de trabajo principales.

Blanca Patricia Silva García, Investigadora Postdoctoral. Miembro del grupo de investigación EDO, formación permanente, desarrollo organizacional de la dirección y supervisión de la educación son sus líneas de trabajo principales.

Dirección de los autores: Departamento de Pedagogía Aplicada
Universidad Autónoma de Barcelona. Edifici G6
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
E-mail: Joaquin.Gairin@uab.cat

Fecha Recepción del Artículo: 08. Agosto. 2011

Fecha Modificación Artículo: 16. Marzo. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 29. Marzo. 2012

Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012